

EL ASESORAMIENTO A CENTROS EDUCATIVOS, UNA CUESTIÓN DE SABER, PODER E IDENTIDAD

Jesús Domingo Segovia

Universidad de Granada

jdomingo@ugr.es

RESUMEN

El asesoramiento se encuentra en una encrucijada de caminos, en un territorio propicio a la controversia y al debate, por lo que es al mismo tiempo, estimulante, dinámico y con gran potencialidad de desarrollo. No valen visiones estáticas y unívocas en su definición. En su práctica profesional se dan cita una compleja serie de circunstancias que pueden aliarse en pro de la innovación y el desarrollo curricular, profesional e institucional o seguir desempeñando un rol en el sentido inverso. Estas circunstancias son constituyentes y producen identificación, dotan de conocimientos y de argumentos y tienen unos efectos en el sistema; por lo que se puede hablar del asesoramiento como una cuestión de poder, de saber y de identidad.

ABSTRACT

The assessment is in a crossroads, into a territory which invites to controversy and debate being, at the same time stimulating, dynamic and with great potential of development. Static and unique visions in its definition are worthless. It's when it has been put into practice that becomes a meeting point of a complex serie of circumstances which can ally for innovation as well as curricular, professional and institutional development. On the other hand it can keep going carrying out a role in the apposite direction. The circumstances are constituents, bringing identification, increasing knowledge and arguments so they take effect on the system. Therefore we can talk about assessment as a question of power, knowing and identity.

* * * *

Las prácticas de apoyo y asesoramiento a los centros y profesores llegan desde campos tan diversos como la psicología, el desarrollo organizativo, la educación especial, la orientación o el trabajo social y el desarrollo comunitario. Cada uno con sus propios modelos y tradiciones, que fueron transplantados a este campo, para convivir, solaparse y competir entre ellos. Cada uno de ellos tenía mayor o menor transferencia al mundo educativo, pero, sin duda, para el asesoramiento el de mayor impacto ha sido lo proveniente del trabajo social (Escudero y Moreno, 1992; Rodríguez, 1996).

Al tiempo que se han venido construyendo otros modelos emergentes de la propia experiencia y del saber sobre los procesos de promoción, difusión, implantación y diseminación del cambio, o del desarrollo de la innovación (Louis y Lousks-Horsley, 1989; Goodman, 1994; Arencibia y Guarro, 1999). La convivencia con todos ellos, el compartir espacios, maneras de hacer y hasta profesionales, y tener que ir matizando aspectos de integración y diferenciación, por esta misma confluencia en los márgenes, le dota de una especial idiosincrasia y de un espacio propio para ser conceptualizado con cierta propiedad y sin renunciar a la globalidad de su espacio de acción:

“Desde mi punto de vista no se traiciona la idiosincrasia de esta labor por incluir elementos tomados de otras funciones, siempre que se respeten las tres notas que definen esencialmente el asesoramiento: la igualdad de estatus entre asesor y asesorado, la finalidad de ayuda que persigue la interacción y el ejercicio de la responsabilidad de los asesorados” (Rodríguez, 1996, 23).

“Resulta difícil deslindar el asesoramiento de otros campos de influencia. De manera que es plenamente acertado, considerarla una práctica ‘sui generis’, que se va construyendo utilizando tanto el plano de la conceptualización, como en el ámbito del desarrollo, imágenes, modelos y prácticas tomados de otras formas de actividad. Por esta razón hay que desvelar su personalidad procurando remitirnos a su campo específico, la educación, y mostrando sus contradicciones inherentes” (Rodríguez, 1996, 38).

“El asentamiento del apoyo sobre perspectivas parciales, del tipo que sean, sólo puede conducir a la burocratización del sistema educativo, la fragmentación del asesoramiento y a un despilfarro económico difícil de sostener” (en Escudero y Moreno, 1992, 75).

1. Reconstruyendo una identidad del asesoramiento

En consonancia con todo lo anterior, el asesoramiento se encuentra en una encrucijada de caminos, en un territorio propicio a la controversia y al debate, pero por ello mismo, estimulante, dinámico y con gran potencialidad de desarrollo. Hasta el momento, se han entresacado razones para tal afirmación de la propia disponibilidad dialéctica para construir un discurso emergente a base de identificaciones positivas y negativas con otras realidades colaterales, que comparten marginalidad y espacios fronterizos, pero también por una especial disposición a asumir la perspectiva de deconstruir su realidad, para reconstruirla desde nuevos parámetros. De ahí que uno de sus rasgos diferenciales sea precisamente esta constante búsqueda de identidad a la que se encuentra abocado. Luego se va a estar moviendo siempre entre el ser y el no ser, en ámbitos complejos –propios de la sociedad en constante evolución en la que nos encontramos– construyendo un discurso y un ser en una constante y dinámica búsqueda de equilibrio de dimensiones bipolares: teoría-práctica, deseo/proyecto y realidad, administración–escuela, fomento de la autonomía y orientación crítica, asesor técnico y colega...

Este equilibrio y los distintos momentos en los que se sitúa la balanza de cada eje bipolar se va constituyéndose socio-históricamente, biográficamente y desde el compromiso con el profesorado, los centros y los mejores aprendizajes (Rodríguez, 2001). Esta constitución socio-histórica es fruto de una dialéctica constante entre la situación estratégica en los ejes bipolares y de los procesos de interrelación con las experiencias de asesoramiento vividas y los roles y funciones desempeñadas por el asesor y los colegas con los que convive profesionalmente: (a) juegos dialécticos sobre espacios, orientaciones, funciones y roles, con otros servicios; (b) construyendo y destruyendo términos y modelos; (c) confrontando dichos modelos con la realidad de la práctica desde las certezas y las dudas sobre el cambio en cada momento; (d) priorizando ámbitos de mejora y finalidades últimas del proceso...

También va construyéndose biográficamente, en cuanto que las prácticas profesionales de asesoramiento y los propios asesores siguen un proceso de desarrollo particular, personal, que no siempre está bien ni uniformemente delimitado y acotado. Por lo que esta constitución subjetiva, cultural y no racional (como comenzó en sus orígenes), hace que se forme una identidad de acuerdo con la particular fusión de roles que haya encajado cada uno, en función de cómo se viva la marginalidad del rol y dependiendo también de los escenarios en los que todo se pone en juego (culturas profesionales e institucionales, personas críticas con las que se interactúa, calidad y orientación de los procesos seguidos...).

Por último, como el asesoramiento es una práctica socialmente comprometida (Escudero, en Escudero y Moreno, 1992) y esta capacidad de asumir compromiso y responsabilidad es personal y contextual, el proceso configurará modelos profesionales dispares que dibujan un escenario con mayor potencialidad de perspectivas. Luego hay un campo de asesoramiento compuesto por una compleja serie de puentes de enlace y superación de fronteras que pueden aliarse en pro de la innovación y el desarrollo curricular, profesional e institucional (con lo que desarrollaría el término) o bien, se deja atrapar por las múltiples trampas y redes y sigue desempeñando un rol en el sentido inverso. Lo que produce identificación, dota de conocimientos y de argumentos y tiene unos efectos en el sistema; de ahí que se justifique rescatar la afirmación de Tadeu da Silva (2001) –refiriéndose al currículum– en cuanto que el asesoramiento es una cuestión de poder, de saber y de identidad.

2. Una cuestión de poder

El asesoramiento educativo, heredero de los modelos hegemónicos de apoyo externo –esencialmente técnicos y expertos–, dotados de poder, en cuanto a saber la técnica y la teoría, y con relaciones verticales con el profesorado, viene fracasando en educación, aunque no se quiere dejar del todo. Se buscan formas más seductoras de asesoramiento, con barniz democrático y con una amplia retórica que lo justifica y avala como necesario facilitador experto del cambio; que lo sitúan estratégicamente cerca de los profesores, pero con una clara vista en la teoría del cambio propuestas por la administración y como controladores de la pureza del mismo. Luego nace indisolublemente unido a una clara visión de poder de influencia, que lo sitúa en clara contradicción con lo que se cree hoy que es asesorar.

“*El asesoramiento externo nace hace más de dos décadas con la misión de ser la auténtica y renovada ‘longa manus’ de la Administración*” (Moreno y Arencibia, 2002, 7). El asesoramiento, desde esta perspectiva, llega a los centros – provisto de autoridad – para promover cambios, y controlar que los mismos, efectivamente, tienen lugar de la manera en que habían sido planeados. De este modo, el asesoramiento a profesores y centros, impuesto y estable, a modo de –como denuncia Rodríguez (1997, 81) – “*mecanismo de supervisión sutil*”, se convierte en el “*primer instrumento político claramente invasivo*” en relación con la práctica profesional. De ahí, tal vez, la contestación que recibe.

De otra parte, como bien puntualizan Moreno y Arencibia (2002), la propia confluencia de instancias de apoyo bajo planteamientos de asesoramiento, supone, en el plano más superficial, una “*reconsideración del papel*” de los centros y del profesorado en los procesos de desarrollo e innovación curricular; lo que comporta profundos cambios en la distribución de poder y de la toma de decisiones en educación. Aunque con otra mirada menos ingenua, la incorporación de tales discursos, bien podría ser una sofisticada “*estrategia de adulación*” a centros y profesores, para persuadirlos, seducirlos y mimarlos, para mantener la cota de mercado. Aunque, eso sí, el discurso sobre el asesoramiento, como tiene gran vitalidad, supone un importante impulso de cara la (auto) revisión de tales prácticas de apoyo (en contenido, forma, resultados, poder, implicaciones, etc.).

Frente a este poder “experto”, surge otro poder “reconocido” basado en la construcción dialéctica de un discurso ético común y con credibilidad; conquistando un espacio entre la realidad, el deseo y la posibilidad. Lo que, desde una ética femenina, consiste en ganarse la condición de “*referente de autoridad*” (que nada o poco tiene que ver con el ejercicio tradicional de la autoridad). En esta situación, tiene especial importancia saber establecer un equilibrio entre las relaciones de poder que necesariamente se establecen en toda relación profesional, para no caer –como apunta Hernández (2001)– en que cuanto más prestigio ganado en el terreno de la práctica, la interacción y el debate con profesores, más poder de liderazgo, seducción y de influir directa o indirectamente se tiene. Así que se ha de dosificar con equidad el ejercicio del saber como poder, con el de la autonomía y profesionalidad del centro y sus profesores, hasta llegar a establecer una sabio y productivo consenso.

Al asesoramiento también le cabe la opción y el argumento de constituirse en una estructura de apoyo, un andamiaje, para que el profesorado se dote de poder (Rodríguez, 1997, 2001; Domingo, 2001). En este sentido, se habla de que con el proceso de asesoramiento se busca, a un tiempo, la mejora global y particular de la escuela y que el profesorado adquiera capacidad de *empowerment*. Y, con ella, asociada a la promoción y pertenencia a “*una comunidad discursiva*” y “*de aprendizaje*”, esta dotación de poder no sólo busca eso, sino la emancipación.

3. Una cuestión de saber

Una vez superadas aquellas primeras fases –de intervención experta– en las que los asesores, como agentes de cambio, se lanzaban convencidos de su saber y armados con soluciones a la colonización de los centros (favoreciendo la implantación de reformas) y a la búsqueda de problemas, prescribiendo, decidiendo y suplantando al profesorado (Rodríguez, 1997, 81), se debe reconsiderar seriamente este saber, de dónde le viene y cómo se utiliza.

Se ha dicho en bastantes ocasiones que el agente de apoyo tiene conocimiento experto, pero en una relación entre profesionales de igual estatus habría que definir bastante mejor qué se entiende por tal conocimiento. Aunque existen ciertas certezas sobre las necesidades formativas del asesor (Miles, Saxl y Lieberman, 1988; Ross y Regan, 1993; Guarro y Hernández, 1998), no existen a priori referentes cercanos para confrontar una imagen alternativa al armazón teórico y táctico del modelo técnico. Este saber es más fruto de un proceso de desarrollo profesional que otra cosa, aprendiendo de los errores y aciertos, de los debates y procesos en los que se participa, de compartir relatos de experiencia con otros asesores, de oír a profesores...

El saber del asesor se adquiere a lo largo de todo su proceso de desarrollo profesional, en consonancia con su desarrollo vital, moral y cognitivo... y en base a su propia historia de vida y trayectoria profesional. Es fruto de un devenir histórico, cultural y contextual. Tiene, además de un componente socio-histórico, un desarrollo biográfico (Rodríguez, 2001). La responsabilidad y la capacidad se adquieren con su ejercicio, dentro de un proceso personal de experiencia y de toma de decisión, en el que “los otros” y el clima profesional que

envuelve este proceso de desarrollo son muy importantes. Luego, esta trayectoria y repertorio de experiencias, reflexiones y oportunidades de aprendizaje vividas serán las que marquen los sentidos, los acentos, las posibilidades y el nivel de tal saber.

Pero el saber también conlleva poder, para ejercerlo o para acallarlo en determinados momentos que sea tal situación más oportuna. Es también una cuestión de equilibrio entre el saber y el saber hacerse prescindible, entre asumir el compromiso de ser referente, espejo crítico o –como afirman Moreno y Arencibia (2002)– compañero con ideas, iniciativa y compromiso, o bien dejarse arrastrar por la colegialidad, la dinámica, el ritmo y el poder del grupo, aunque ello no sea más que una colegialidad artificial y un barniz de equipo en decisiones unilaterales o papel mojado.

Sin saber no se puede asesorar, pero un exceso de saber puede crear dependencias o rechazos; por lo que el quid de la cuestión está en la dialéctica hasta encontrar el justo punto para actuar con cada profesor y centro, en función de sus personales estudios de desarrollo, sus capacidades y sus necesidades. Una de las claves para ajustar el proceso, es ser totalmente honesto y mostrar ese saber como tentativo, vulnerable, cuestionable o hipótesis a discutir; si en el proceso los asesorados asumen un papel pasivo y adoptan sin discrepancias su punto de vista, no está nada claro que el asesoramiento haya contribuido al desarrollo de los participantes y, aún en el consentimiento explícito de los planteamientos puede escondese los mecanismos ocultos que mantienen la autoridad y la dirección del experto (Rodríguez, 2001, 86).

4. Una cuestión de ser: Identidad

El asesoramiento necesita de una identidad para ejercerse con coherencia, pero el asesor no es, se hace. No en vano, como concluyen Moreno y Arencibia (2002), a pesar de los distintos orígenes disciplinares de los asesores –en especial en secundaria– que explican las dificultades, la ambigüedad y la incertidumbre que acompaña a la función, terminan adquiriendo una “*tercera identidad*”, en una dialéctica entre compatibilidad y discordia con la identidad de docente en general y con la identidad específica de la especialidad disciplinar. La identidad asesora se va armando más en detrimento de la docente que de la disciplinar (más resistente). En profesores cosmopolitas, el paso a una segunda identidad es más fluido, mientras que en otros “provincianos”, apagados a su centro, a los niños, a las prácticas de aula... tal paso se ve bastante entorpecido, aunque no por ello imposibilitado o poco interesante.

Compartiendo y asumiendo un discurso se va reconstruyendo una identidad. Por lo que los buenos relatos de vida y experiencia serán de vital transcendencia en este proceso de ser y sentirse docente y asesor de forma comprometida y responsable, o en todo lo contrario. En este punto, el contacto y la interrelación con profesores y otros asesores, no sólo aumenta el conocimiento del agente de apoyo (de cuestiones particulares y de perspectiva), sino que también lo hace su nivel de compromiso con esa comunidad discursiva en la que se integra en el seno de un proyecto de mejora. Pero este reconocimiento de la relatividad del conocimiento experto y la posibilidad de someterlo a juicio y apertura, también comporta riesgos, tanto en la pérdida de certezas y herramientas operativas fiables, cuanto en la renuncia al control de la situación y la apertura ideológica a visiones alternativas y contextuales, basadas en el saber práctico y el aprendizaje cultural del profesor. Ello abre nuevas puertas que le obligan a comprender, oír y argumentar; y, así, aprender y dotarse de una nueva identidad como docente y como asesor, capaz de intercambiar papeles de “colega” y de “espejo crítico” de la realidad.

Esta identidad sufre un proceso de “*doble tránsito*” (centro–CEP–centro), por la “reversibilidad del estatus” (Rodríguez, 1996). Cuestión ésta que los diferencia en gran medida con otros “asesores” que adquieren estatus diferencial permanente, que les da otra perspectiva más de especialista. Ahora bien, desde la perspectiva de asesoramiento que se propone en el proyecto, “*el asesoramiento sería un rol profesional que requeriría una alternancia frecuente con la docencia para tener –y retener– su propio sentido. La desvinculación del rol asesor del trabajo docente desemboca, más bien antes que después, en la pérdida de credibilidad de la labor asesora*” (Moreno y Arencibia, 2002, 123).

El asesoramiento no sería una profesión diferenciada, pero sí una función o un rol diferencial dentro de la profesión docente. Lo que exige que se mantenga un equilibrado y bien alternado proceso cíclico de fases como asesor y como docente. Sin duda, eso comporta ciertos costes y dificultades que habría que afrontar desde opciones más rentables, intermedias y dinámicas (para el sistema y para los propios centros a los que se incorporan los antiguos asesores). Es decir, siguiendo la propuesta de Marchesi (2000) para promocionar el

desarrollo profesional de los docentes como asesores internos o externos, el asesoramiento podría y debería considerarse como *una forma más de ser profesor*.

5. Adelantando unos postulados estratégicos e ideológicos

Los centros son complejos y el cambio en ellos es un terreno por conquistar desde el corazón y la cabeza, y no por las “armas”. Las expertas certezas tácticas de antaño se han mostrado irrelevantes para la promoción de la mejora en los centros educativos. Los clásicos planteamientos desde los que se entendía, promocionaba y desarrollaba la supervisión, el asesoramiento, la orientación y la intervención psicopedagógica –aún con logros evidentes y con funciones que no conviene desdenar– van quedando obsoletos y arrinconados en un vagón de cola del centro. Lo que hoy día sabemos del cambio (Escudero, 2001, 2002; Bolívar, 1999, 2001; Fullan, 2002) nos lleva a posicionarnos en otra dimensión de análisis, que poco tiene ya que ver con aquellas acciones de parcheo, marginales y –ciertamente– con poca trascendencia para la vida del centro y para la calidad global del aprendizaje para todos. Pero también nos alerta para estar atentos a la instrumentalización de este rol –por su posición estratégica en el centro– de cara a ser una nueva herramienta de diseminación encubierta de reforma, en lugar de soporte de orientados procesos de innovación y autorrevisión para la mejora.

Con el paulatino relevo de los modelos técnicos de relación e intervención y los de facilitación experta por otros más cooperativos y más atentos a dimensiones curriculares, organizativas y de desarrollo profesional del profesorado, se empieza a establecer un prometedor terreno de confluencia entre las demás prácticas de apoyo externo a la escuela hacia el asesoramiento. Rodríguez (1997) se refiere a esta situación –aunque concretada entre orientación y asesoramiento– como un triple cambio:

- (Re)construcción los roles actuales de los profesionales del apoyo externo (Escudero y Moreno, 1992; Rodríguez, 1996; Moreno, 1999);
- Mudar de perspectiva y racionalidad, para acercarse más a la práctica y al profesorado desde posiciones de igualdad, para llegar a una comprensión compartida de la realidad y a un propósito común de lo que es el mejor aprendizaje para todos y cómo se puede promocionar éste; y
- Transformar el tipo de relaciones con los colegas y la institución hacia parámetros más comprometidos, holísticos y en el seno de una cultura de colaboración profesional (Arençibia y Guarro, 1999).

Afrontar con fundamento la mejora de la educación supone trabajar y pensar juntos a lo largo de un costoso –pero fascinante– proceso de autorrevisión de las diferentes dimensiones organizativas y curriculares del centro. En ello, el profesorado en particular, y la comunidad educativa en general, son los verdaderos agentes de cambio, aunque se necesitan elementos de enlace, mediación y apoyo que lo hagan sostenible. De este modo, la acción asesora en tal proceso es vital, aunque necesite un claro viraje en su rol y orientación profesional. Como señala Bolívar (2000), en la medida en que se está generalizando e institucionalizando la figura del orientador y del profesor de apoyo en los centros (tanto de manera permanente como con una progresiva cercanía y regularidad), nada impide que este profesional asuma las funciones de asesoramiento curricular de los centros que rompen con aquellas otras tradiciones que –a la postre– se tornaban en marginales.

Como se defendía en otro momento (Domingo, 2000), el asesoramiento para una organización que aprende ocupa una función indirecta de mediación y apoyo al desarrollo del proceso. Recoge toda la tradición de un *modelo de proceso* (Escudero y Moreno, 1992; Rodríguez, 1996; Guarro, 2001), precisada y resituada en un nuevo marco (Bolívar, 1999; Moreno, 1999), con la pretensión de incrementar la capacidad de un centro para resolver los problemas por sí mismo. Se concibe, pues, la mejora como un proceso de cambio en el que todos (profesores y centro) aprenden a resolver problemas y disfunciones, encontrando sus propias autosoluciones, dotándose de una herramienta/estrategia de reflexión, acción y reconstrucción compartida, que es el propio proceso.

En palabras de Hopkins (2002), *la innovación y el cambio son un proceso, no un evento*, por lo que son fruto de un esfuerzo sostenido, nunca algo puntual, que implica la necesidad de agentes de apoyo (externo e interno), a modo de *interconectadores internos y externos* que, además de difundir los nuevos aprendizajes, conectan con otros dispuestos a implicarse, así como a inducir y apoyar los esfuerzos de desarrollo y capacitación. Conocen las redes informales de aprendizaje, difunden los modos de proceder innovadores y captan a los interesados en este nueva forma de pensar y hacer, generando compromiso interno y externo mediante la combinación de energía, entusiasmo y esperanza en un proyecto común. Son conscientes de la historia de innovación del centro

(potencialidades y experiencias negativas) y promueven una revisión dialéctica y responsable de la misma, para encontrar luces y pistas de acción. Y se encuentran atentos a identificar los inhibidores que impiden optimizar el potencial de aprendizaje de la organización y a promocionar aquellos otros factores o *acciones promotoras* de tal aprendizaje (Bolívar, 2000; Santos Guerra, 2000).

En la medida que el asesoramiento no se ciñe sólo a la resolución de problemas concretos, ni en difundir reformas expertas, su rol debe conquistar un lugar, no tanto como agente de cambio y especialista a la carta que diseña programas y propuestas curriculares –como se ha querido ver en algún momento–, sino como inductor, apoyo y mediador para que las innovaciones curriculares se produzcan y trasciendan de experiencias puntuales hacia propuestas con más perspectiva. Con este nuevo horizonte, el profesional del asesoramiento favorece los procesos de mejora en la escuela, estimula su institucionalización y promueve situaciones comprometidas, autocríticas y responsables de autorrevisión de la acción profesional, de análisis de las consecuencias de la misma en sus alumnos y en su desarrollo personal y social, y de consideración de los principios didácticos, éticos e ideológicos que fundamentan toda esta práctica.

Desempeñando este apoyo de manera escrupulosamente respetuosa con la realidad y posibilidades del centro, razonablemente dentro de las ofertas y cobertura institucional del mismo y, centrándose en el currículum como contenido prioritario de la tarea, se resitúa en un nuevo marco de mediación. Este actuar como espejo, conciencia, analizador, colega, catalizador, pintor, equilibrista, aprendiz... mediante procesos de facilitación, colaboración, diálogo, argumentación, escucha activa, haciendo circular información relevante, haciéndose prescindible... le permite ir creciendo e integrar deontológicamente valores de compromiso, equipo profesional, colaboración crítica, autorrevisión dialéctica, participación, control social del proceso y de los resultados, apertura... y plantearse "nortes" justos e ilusionantes. Con lo que se compone una visión ideológica, estratégica y dialéctica en torno a procesos de autorrevisión de la práctica, en los que los asesores asumen el rol de *colegas críticos*, que:

- 1) hacen de su *profesionalidad responsable y su compromiso* la principal herramienta de reflexión, trabajo, motivación e ilusión (Hansen, 2000);
- 2) huyen de la posibilidad de hacerse infalibles y que actúan *cambiando de chip*, de la "formación" al "aprendizaje";
- 3) anteponen a todo el derecho de todos los alumnos a un "buen" aprendizaje y
- 4) *saben equilibrar* –como abogados del diablo y reflejo crítico de la realidad– *las iniciativas innovadoras* locales dentro de un marco objetivo comúnmente aceptado como válido.

Bibliografía

- Arencibia, J.S. y Guarro, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*, Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias/CCPP.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). El psicopedagogo en la innovación curricular; En M. Pérez Ferra y J.A. Torres (Coords.). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Bolívar, A. (2000b). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2001). Del aula al centro y vuelta: Redimensionar el asesoramiento; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Domingo, J. (2000). ¿Qué asesoramiento para una organización que aprende; En A. Villa (Coord.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Domingo, J. (2001). Asesoramiento y dirección: hacia la mejora del profesorado y del centro educativo; En P.S. De Vicente (Coord.). *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Escudero, J.M. (2001). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel.

- Escudero, J.M. y Moreno, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CECCAM.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Goodman, J. (1994). External change agents and grassroots school reform: Reflections from the field, *Journal of Curriculum Supervision*, Vol. 9, 2, 113–135.
- Guarro, A. (2001). «Modelo de proceso» o «la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración»: una (re)visión desde la práctica; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Guarro, A. y Hernández, V. (1998). *Proyecto para la formación inicial de asesores y asesoras de CEP de Canarias*. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la CAC.
- Hansen, D.T. (2000). La moral está en la práctica; *Revista de Estudios del Currículum*, 3, 125–150.
- Hernández, F. (2001). El saber del asesor: reconstrucción de un itinerario; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Hopkins, D. (2002). Successful school improvement strategies for schools facing extremely challenging circumstances. *15º International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Copenhagen, 3–7/01/02. The Centre for Teacher and School Development, the University of Nottingham.
<http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/pptn/icsei-01-02-sfxce.ppt>
- Louis, K.S. y Loucks-Horsley, S. (Eds.), *Supporting school improvement*. Leuven: ACCO.
- Marchesi, A. (2000). las reformas del futuro; En VV.AA.: *Informe educativo 2000: Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Santillana.
- Miles, M., Saxl, E. y Lieberman, A. (1988). What skill do educational change agents needs? A empirical view; *Curriculum Inquiry*, 18, 2, 157–193.
- Moreno, J.M. (1999). Desarrollo del currículum, renovación pedagógica y asesoramiento. En J.M. Escudero (ed.). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*, Madrid: Síntesis.
- Moreno, J.M. y Arencibia, J.S. (2002). *El regreso del hijo pródigo*. Memoria de Investigación (Inédita).
- Rodríguez, M.M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Archidona: Aljibe.
- Rodríguez, M.M. (1997). La confluencia del asesoramiento y la orientación como prácticas de apoyo; *Conceptos de Educación*, 2, 75–92.
- Rodríguez, M.M. (2001). Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Ross, J. y Regan, E. (1993). Sharing professional experience: its impact on professional development; *Teaching & Teacher Education*, 9, 1, 91–106.
- Santos, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Tadeu Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre le currículum*. Barcelona: Octaedro.